

Kaiser, Hermann J.

Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik

Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 57-84. - (Musikpädagogische Forschung; 24)



Quellenangabe/ Reference:

Kaiser, Hermann J.: Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik - In: Kaiser, Hermann J. [Hrsg.]: *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien.* Essen : Die Blaue Eule 2004, S. 57-84 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-101396 - DOI: 10.25656/01:10139

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-101396>

<https://doi.org/10.25656/01:10139>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Hermann J. Kaiser
(Hrsg.)

Musikpädagogische Forschung in Deutschland

Dimensionen und Strategien



Themenstellung: Vom 25. bis zum 27. Oktober 2002 veranstaltete der Arbeitskreis Musikpädagogische Forschung seinen alljährlich stattfindenden Kongress in Peseckendorf. Dieser war dem Thema Musikpädagogische Forschung in Deutschland gewidmet. In einer Situation, in der es den Anschein hat, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei, in der junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fragen, ob sich der persönliche Aufwand für Forschungstätigkeiten überhaupt lohnt, in der die Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin sich einem von außen kommenden massiven praktizistischen Druck ausgesetzt sieht, schien es an der Zeit, deutlich zu machen, in welchen Themenfeldern und auf welche Weise musikpädagogische Forschung gegenwärtig präsent ist. Die hier vorliegenden Vorträge und Arbeitsgruppenberichte gruppieren sich um die Felder Empirische Musikpädagogik, Grundlagenfragen, Historische Musikpädagogik und Zeitgeschichtliche Entwicklungen. Neben einer Art Bestandsaufnahme beabsichtigten die Initiatoren des Kongresses, musikpädagogische Forschung zu intensivieren, Kooperationen von insbesondere jungen und jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern anzubahnen und bisher nicht genutzte Formen gemeinsamen Arbeitens bereits in die Kongresstage hinein zu holen.

Der Herausgeber: Hermann J. Kaiser; Kompositions- und Schulmusikstudium an der Musikhochschule in Köln; Studium von Philosophie, Germanistik, Erziehungs- und Musikwissenschaft an den Universitäten Bonn und Köln. Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Musikpädagogik an der Universität Hamburg; externes Mitglied des Instituts für Musikpädagogische Forschung der Hochschule für Musik und Theater Hannover.

ISBN 3-89924-089-8

Inhalt

Vorwort	9
---------	---

Beiträge zum Tagungsthema

Empirische Musikpädagogik

<i>Andreas C. Lehmann</i> Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer Empirischen Musikpädagogik Bericht der Sitzung des neuen Arbeitskreises	15
<i>Constanze Rora</i> Albert Welleks „musikalischer Raum“ und ein Unterrichtsexperiment	23
<i>Gabriele Schellberg & Heiner Gembris</i> Musikalische Vorlieben von Grundschulkindern für Klassik, Neue Musik und Popmusik	37

Grundlagenforschung

<i>Jürgen Vogt</i> Einleitung	49
<i>Hermann J. Kaiser</i> Spurensuche Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik	57
<i>Jürgen Vogt</i> Das Allgemeine des Besonderen. Einiges zu Aufgaben und Möglichkeiten einer Allgemeinen Musikpädagogik	85
<i>Matthias Flämig</i> Über die Notwendigkeit analytischen Arbeitens Wittgensteins erster Satz des Tractatus und der arme Jeff	105

<i>Andreas Lehmann-Wermser & Anne Niessen</i> Die Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als irreführende Perspektive in der (Musik-)Pädagogik	131
--	-----

Position und Diskussion

<i>Matthias Flämig</i> Wie ist eine nicht-empirische Musikpädagogik als Wissenschaft möglich?	163
---	-----

<i>Jürgen Vogt</i> Auf dem harten Felsen der Musikpädagogik Eine kleine Replik auf Matthias Flämig	177
--	-----

<i>Norbert Schläbitz</i> Sprachspiele in der Musikpädagogik: -modern!?	183
---	-----

<i>Christian Rolle</i> Was heißt hier eigentlich Musikpädagogik als Wissenschaft?	213
--	-----

Historische Musikpädagogik

<i>Bernhard Hofmann</i> Arbeitsgruppe „Historische Musikpädagogik“ – Ein Bericht	221
---	-----

<i>Andreas Lehman-Wermser</i> Jugendmusikbewegung? Erwachsenenmusikbewegung? Zur empirischen Gründung eines Begriffs	231
--	-----

<i>Eva Meidel</i> Einflussfaktoren bei der Entwicklung schülerorientierter Musikdidaktik	245
--	-----

Zeitgeschichtliche Entwicklungen

<i>Birgit Jank</i> Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung	261
--	-----

<i>Jose A. Rodriguez-Quiles Y Garcia</i> Aktuelle Schulprogramme in Spanien für das Unterrichtsfach Musik zwischen staatlicher Verordnung und der Bildung eigener Schulprofile	271
<i>Günter Olias</i> Vergegenwärtigen des Vergangenen. - Zu einigen Aspekten zeitgeschichtlicher Erörterung in der Musikpädagogik	301
<i>Holger Gringmuth-Dallmer</i> Musikpädagogischer und musikalischer Unterricht an Sonderschulen in der DDR	311

Freie Forschungsberichte

<i>Erich Beckers</i> Musikalisches Lernen Erwachsener aus der Sicht der Lernenden	329
<i>Lars Oberhaus</i> Vorurteilshaftigkeit im Körperverständnis – Triftigkeit des phänomenologischen Leibbegriffs	351

Vorwort

Die hiermit einer interessierten Öffentlichkeit übergebenen Forschungsberichte sind im Rahmen der Tagung des *Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung* im Jahre 2002, die vom 25. bis zum 27. Oktober in Peseckendorf stattgefunden hat, entstanden. Bestimmend für die Wahl des Tagungsthemas und der Arbeitsformen war eine Einschätzung, die sicherlich nicht neu ist und die von vielen Kolleginnen und Kollegen geteilt werden dürfte:

1. Die gegenwärtige Situation erweckt den Anschein, als ob musikpädagogische Forschung nicht vonnöten sei. (vgl. z.B. die derzeit betont praktizistisch orientierte Besetzungspraxis von Hochschullehrerstellen, die Einstellung der Grundlagenhefte in Musik & Bildung usw.)
2. Das hat viele junge und jüngere Musikpädagoginnen und Musikpädagogen, die sich mit großem Einsatz der Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsbereich widmen, so weit desillusioniert, dass sie sich fragen, ob sich der Aufwand überhaupt lohnt, Musikpädagogik als Forschungs- und Wissenschaftsgebiet mit all den damit zusammenhängenden Folgen anzunehmen.
3. Es ist eine Vereinzelung jener zu konstatieren, die sich für Musikpädagogik als Wissenschaft und Forschung einsetzen und sie in dieser Weise vertreten.
4. Die Sorge, dass die Musikpädagogik als Ausbildungsfach und als Wissenschaftsdisziplin aufgrund des von außen kommenden praktizistischen Druckes seiner in der Vergangenheit gewonnenen Errungenschaften verlustig gehen könnte, ist keineswegs unbegründet. Dabei ist nur zu deutlich, dass bei Fortsetzung dieses Trends Musikpädagogik nicht nur als Wissenschaft und Forschungsfach hinter den erreichten Stand beträchtlich zurückfallen wird und sich womöglich für lange Zeit hiervon nicht erholen kann: Ein musikbezogenes Lernen, Lehren und Unterrichten an Institutionen, die eigens dafür ein gerichtet wurden (Schule, Hochschule, Universität), ohne wissenschaftliche und forschungsgestützte Begleitung sich selbst zu überlassen, dürfte schneller als befürchtet musikpädagogisch institutionalisierte Praxis wieder auf den Stand von „vor Kestenberg“ zurückfallen oder gar aus institutionalisierten Lernzusammenhängen überhaupt herausfallen lassen (Stichwort: Verlagerung der Lehrerbildung an die Fachhochschulen).

5. Es ist zu befürchten, dass die einseitigen Interpretationen von kürzlich vorgelegten international vergleichenden Studien dazu angetan sind, ästhetische Praxen in institutionalisierten Lern/Lehrzusammenhängen noch stärker als bisher an den Rand bildungspolitischer Überlegungen und Maßnahmen zu drängen. Dies dürfte auch für eine Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsgebiet nicht ohne Folgen bleiben.

Der AMPF-Vorstand ist der Meinung, dass trotz der andeutungsweise beschriebenen Situation alle Energie aufzuwenden ist, um Musikpädagogik als Wissenschafts- und Forschungsfach zu sichern, ja mehr noch: auszubauen. Für ein Erfolg versprechendes zukünftiges Arbeiten des AMPF bzw. der AMPF-Mitglieder dürfte es äußerst wichtig sein,

- von Zeit zu Zeit festzustellen, wo und an welchen wissenschaftlichen Projekten gearbeitet wird;
- den wissenschaftlichen Diskurs der AMPF-Mitglieder untereinander entscheidend zu intensivieren;
- wo es eben möglich erscheint, Kooperationen jeglicher Art anzuregen und nach Wegen zu suchen, wie sie - trotz räumlicher Distanz - zu realisieren sind;
- genuin musikpädagogische Forschungsperspektiven zu definieren und verstärkt ins Bewusstsein zu heben.

Der gegenwärtige Vorstand des AMPF war und ist sich dessen bewusst, dass ähnliche Vorstellungen auch schon zuvor viele AMPF-Mitglieder mehr oder weniger intensiv bewegt haben. Dass diese Vorstellungen zu realisieren, beträchtliche Energie verschlingen wird und an den Besitz bzw. Erwerb einer hohen Frustrationstoleranz gebunden ist, ist allen Beteiligten deutlich. Die Realisierung dieser Vorstellungen verlangt u.U. auch ungewohnte Maßnahmen. Als ein erster Schritt in diese Richtung mag die Vorbereitung sowie die Tagung selbst in Pe-seckendorf gesehen werden. Sie diene dazu,

1. eine Übersicht darüber zu gewinnen, von welchen Kolleginnen und Kollegen, an welchen Orten, an welchen Fragestellungen gearbeitet wird;
2. dem kooperativen Arbeiten schon im Vorfeld der Tagung hohen Rang einzuräumen, um es in die Tagung hinein zu verlängern und möglichst nach der Tagung weiterzuführen;
3. den interessierten Mitgliedern bereits bei der Vorbereitung der Tagung eine breite Beteiligung zu ermöglichen und dadurch auch ein hohes Maß an Mitbestimmung zu sichern.

Um diese Perspektiven einzuholen, wurde die Tagung vorrangig als Arbeitstagung und nicht als Präsentationstagung konzipiert. Daher wurden im Vorfeld der Tagung vier Arbeitszusammenhänge initiiert. Sie gruppierten sich um die folgenden Forschungsbereiche, die inhaltlich weit ausgelegt werden konnten; die in den Klammern genannten Personen hatten sich dankenswerter Weise bereit erklärt, als Koordinatoren und Ansprechpartner tätig zu sein:

- Methodische Perspektiven und inhaltliche Dimensionen einer empirischen Musikpädagogik (Prof. Dr. Andreas C. Lehmann, Würzburg)
- Grundlagenfragen der Musikpädagogik als Wissenschaft (Privatdozent Dr. Jürgen Vogt, Bochum)
- Historische Musikpädagogik (Prof. Dr. Bernhard Hofmann, München)
- Zeitgeschichtliche Entwicklungen als Gegenstände musikpädagogischer Forschung (Prof. Dr. Birgit Jank, Zeuthen)

Die im Vorfeld der Tagung in den einzelnen Arbeitszusammenhängen erarbeiteten Bestandsaufnahmen, Materialien, Positionspapiere, ausgearbeiteten umfanglicheren Beiträge usf. dienten dazu, während der Tagung mit interessierten Teilnehmern weiterentwickelt zu werden. Der vorliegende Band 24 der *Musikpädagogischen Forschung* dokumentiert diese Bemühungen.

Hermann J. Kaiser

HERMANN J. KAISER

Spurensuche

Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik¹

„In der Pädagogik scheint das systematische Interesse mit dem Interesse zu kollidieren, lebensnah auf Fragen der Erziehung zu reagieren.“ Dieser Satz des Erziehungswissenschaftlers Prange könnte, zweimal durch den Zusatz Musik ergänzt, auch über dem musikpädagogischen Nachdenken stehen, wie es sich gegenwärtig einem unvoreingenommenen Betrachter darstellt. Auch die Fortführung dieses Satzes, es handelt sich hier um die Einleitung zu einem 2001 erschienenen Beitrag Fehlanzeige: Pädagogische Systematik, zwar für die Erziehungswissenschaft geschrieben, kann ohne Einschränkung für die Musikpädagogik geltend gemacht werden: „Dennoch entgeht die Disziplin nicht dem Erfordernis, ihr Wissen so zu ordnen, dass es gelehrt und in der Forschung erweitert werden kann.“ Beide Aussagen können für jenes Interesse stehen, dem die folgenden Überlegungen ihr Entstehen verdanken. Allerdings, das sei vorweg gesagt, ist mit dem Hinweis auf die durch das Erfordernis der Lehrbarkeit gegebene Notwendigkeit zur Systematik nicht das gesamte Interesse des hier Vorgelegten markiert.

Prange macht auf die Notwendigkeit einer Systematik für die akademische Lehre aufmerksam. Das ist ein Grundtenor seiner Überlegungen. Die andere besteht darin, dass eine Systematik als Grundvoraussetzung der Erweiterung des Wissens durch Forschung zu betrachten ist. Denn anders können *weiße Flecken* nicht zureichend ausgemacht und *unzureichendes Wissen* in bereits bestehenden Wissenskontexten nicht bestimmt werden.

Musikpädagogische Systematiken

(a) Eine Setzkasten-Systematik

In der wissenschaftlichen Musikpädagogik der letzten Jahrzehnte finden sich zwei Entwürfe, die sich explizit als Systematiken verstehen. Neben Sigrid Abel-Struth,

¹ Ein Ausschnitt der folgenden Überlegungen war unter dem Titel *Über die (Un)Möglichkeit einer systematischen Musikpädagogik* Gegenstand der Diskussion in der Arbeitsgruppe Grundlagen. Hier erscheint die beträchtlich erweiterte Fassung.

auf deren systematisierenden Zugriff später noch eingegangen wird, hat sich Helga Ettl ausdrücklich zum Systemdenken in der Musikpädagogik bekannt. 1969 dokumentierte sie in ihrem Beitrag *Lehrplanforschung für das Unterrichtsfach Musik – Grundlegende Systematik und Entwurf zu einem Forschungsprojekt* bereits im Titel diese Form des Nachdenkens und Forschens in der Musikpädagogik. Den Anspruch, eine für die Didaktik der Musik entwickelte Systematik vorzulegen, formulierte sie, auf ihren Vortrag von 1966 in einer Arbeitssitzung der aus den Personen M. Alt, K.-E. Eicke, G. Kube, H. Ettl und R. Wagner bestehenden Gruppe (innerhalb des Arbeitskreises Forschung in der Musikerziehung) zurückgreifend, folgendermaßen: Diese Systematik greife nicht auf die Musik als eine Disziplin der Künste zurück. Von systematisch-konstruktivem Belang seien nicht das musikalische Kunstwerk und seine Materialstruktur; ebenfalls nicht die Relationen Komponist – Interpret – Kunstwerk – Hörer. Leitend sei vielmehr die Musik und das Musikleben in der Gesellschaft. (Ettl 1969, S. 54). Auf diesem Hintergrund wird ein zweidimensionales Kategoriengefüge, eine „Matrix zur Systematik der Fachdidaktik“, die mit hohem Systemanspruch verbunden ist, entfaltet. Bei den zwei Dimensionen handelt es sich um *Beobachtungsbereiche* (S = Spalten) und um anthropologische, psychologische und soziologische *Dimensionen* dieser Beobachtungsbereiche (Z = Zeilen).

Beobachtungsbereiche (Spalten der Matrix))

- I Potentielle Klangträger
- II Der Komponist(der Produzent)
- III Zeichensysteme der Musik
- IV Klangquellen
- V Der Raum der Realisation
- VI Primäre und sekundäre Realisation
- VII Das musikalische Kunstwerk
- VIII Die Rezeption (der Hörer)
- IX Der Raum der Rezeption
- X Die Reflexion (im akustischen, graphischen und gestischen Zeichensystem)

Anthropologische, psychologische und soziologische Dimensionen der Beobachtungsbereiche (Zeilen der Matrix)

- A Verhaltensweisen des Menschen im Umgang mit der Musik
- B Berufsgruppen
- C Berufsverbände
(auch Interessensgruppen, -verbände, Vereine, Klubs usw.)
- D Institutionen

- E Erziehung und Unterricht
 - E 1 Teilbereiche des Unterrichtsfaches
 - E 2 Formen der Vermittlung (Organisationsformen)
 - E 3 Medien (auch Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel, Technische Mittler, audiovisuelle Lehrmittel)
 - E 4 Vermittlungsstile
- F Wissenschaft und Forschung
- G Kulturpolitik
- H Wirtschaft (Industrie, Handel, Technik, Gewerbe)
- I Massenmedien
- K Funktionsbereiche
- L Freizeit

Die Komplexität dieses Kategoriengefüges ist äußerst hoch. Ja, vorgehend muss gesagt werden: Unter dem Anspruch der Systematik, also einer Vereinfachung durch Ordnung, tritt an die Stelle einer Komplexitäts*reduktion* eine Komplexitäts*erweiterung*. Denn es werden nicht nur Kombinationen von Spalten und Zeilen gebildet, sondern es wird auch auf Interdependenzen *innerhalb* der beiden Dimensionen verwiesen. Für die Dimension „Beobachtungsbereiche“ gibt Ettl folgendes Beispiel. (Um die Zuordnung zu den Beobachtungsbereichen (Spalten I bis X)) deutlich zu machen, werden die Sätze hier getrennt):

„Jede Komposition wird von Menschen bestimmter Begabungs- und Verhaltensweisen unter bestimmten Zeit- und Lebensumständen an einem bestimmten Ort gestaltet (II).

Der Komponist (Tonkünstler) wählt bestimmte Ton- und Klangkombinationen aus der Fülle aller bereits in seiner Umwelt bekannten, geübten oder durch Experiment erprobten akustischen Reize aus (IV) oder

fügt potentielle Klangträger zu bisher unbekannten Klangqualitäten zusammen (I).

In seinen Reaktionen ist er überwiegend an vorgegebene Reize gebunden. Das Werk als musikalisches Ereignis (VII)

ist nach der Niederschrift, nach der Umsetzung der einzelnen Klangkombinationen in ein Zeichensystem (III), zunächst nur einem begrenzten Expertenkreis zugänglich.

Es bedarf der Realisation (VI) durch geübte Interpreten, die ihrerseits des Zeichensystems (III) kundig sein müssen, dessen sich der Komponist bei der Niederschrift seiner Klangvorstellungen bediente, und die zur Reproduktion des Kunstwerks Stimme (vokale Klangquelle) oder Instrumente (instrumentale Klangquellen) spieltechnisch beherrschen.

Im Prozeß der primären Realisation (VI A)

halten sich Interpret und Empfänger (VIII)

im gleichen Empfangsraum (IX) auf.

Daneben ist eine sekundäre Übertragung (VI B) vom Interpreten auf den Hörer durch die Einschaltung technischer Mittler heute möglich und üblich. Für diesen Fall wären Realisations- und Rezeptionsraum different.

Der Ort der Werkaufnahme oder der Realisation unmittelbar (V)

und der Raum der Rezeption (IX) stellen durchaus eigenständige Beziehungsfelder dar, die für gegenwärtige und zukünftige Kompositionsweisen als Parameter der Komposition gelten. Über den Hörakt hinaus wirkt die Lebendigkeit des Werkes fort. Reflektierend setzt sich der Hörer nach dem Ablauf des Hörprozesses zumeist

im Medium Sprache (X) mit jedem gehörten Werk auseinander.“ (Ettl, 1969, S. 55).

Nun soll aber die Zuordnung der Beobachtungsbereiche (I bis X) und die Dimensionen der Beobachtungsbereiche (A bis L) ein System der Musikdidaktik ausmachen. Damit ergibt sich folgende Matrix (in Symbolen zusammengefasst dargestellt):

A I	A II	A III	A IV	A V	A VI	A VII	A VIII	A IX	A X
B I									
C I									
D I									
E I			EIV *						
F I									
G I									
H I									
I I									
K I									
L I									

Das Feld (E IV) ist mit * markiert; es steht für die Kategorienkombination (vgl. oben): *Erziehung und Unterricht / Klangquellen*. An ihm mag – beispielhaft - die Leistungsfähigkeit und Problematik dieser Systematik verdeutlicht werden. Man erwartet Antwort auf zumindest drei Fragen:

1. Welche analytische oder konstruktive Qualität weist diese Kategorienkombination auf.
2. Welche Form einer Systematisierung präsentiert sie, um den erhobenen Anspruch einer *Systematik der Fachdidaktik* Musik einlösen zu können.
3. Welchem Prinzip einer Systematisierung verdankt es sein Entstehen?

Dass Klangquellen im Musikunterricht auftauchen können, ist ohne weiteres einsichtig. Wenn man nun die vierfache Untergliederung der Dimension E (Erziehung und Unterricht) berücksichtigt, kann man z.B. festhalten, dass die Thematisierung und der Umgang mit Klangquellen sicherlich einen Teil des Unterrichtsfaches Musik darstellen können (E1); ebenso dürften dafür spezifische, sich von Text- oder Notenarbeit unterscheidende Formen der Vermittlung angesagt sein (E2); auch wird deren Präsentation medienabhängig erfolgen (E3); und schließlich könnten sich bestimmte Vermittlungsstile günstiger als andere erweisen (E4). Doch was ist damit über die Beschreibung eines trivialen Sachverhalts hinaus gesagt und erst recht für den Anspruch einer Systematisierung eingeholt? Das heißt, die Perspektive, unter der Klangquellen im Musikunterricht auftauchen, muss jeweils wiederum *innerhalb* der Kategorien E1 bis E4 spezifiziert werden. Welches aber wäre hier das über die einfache Zuordnung hinausgehende systematisierende Prinzip?

Man kann die hier vorgelegte Systematik als *Setzkasten-Systematik* bezeichnen. Der Begriff Setzkasten kann zweierlei Bedeutungen haben. Ursprünglich handelt es sich dabei um einen Kasten im Druckereigewerbe, in dem jeweils ein Kästchen für einen bestimmten Buchstaben und für die Interpunktionen vorgesehen war. Aus diesen wurden nach Bedarf die Buchstaben entnommen, wie es der zu druckende Text verlangte. (In gewisser Weise zweckentfremdet findet sich auch heute noch der Setzkasten. Dann dient er, meist an die Wand gehängt, als Reservoir für Utensilien, die z.B. einen besonderen Wert für seine/n Besitzerin/Besitzer darstellen.) Das systematisierende Prinzip eines solchen Setzkastens bestand in einer Anordnung der Holzbuchstaben, und zwar in einer der Häufigkeit des Auftretens von Buchstaben entsprechenden Ordnung; und als dahinter stehender Zweck, d.h. als der das System generierende Gedanke, gilt: Buchstaben und Satzzeichen sollten möglichst übersichtlich und damit schnell zu Hand sein, um dem Arbeitsprozess eine größtmögliche Schnelligkeit und Flexibilität zu verleihen.

Nun lässt sich denken, dass die Ordnung des Setzkastens variabel war. Man braucht sich bloß einmal vorzustellen, dass der Eigentümer eines Setzkastens kein Rechtshänder, sondern ein Linkshänder war. Demzufolge wäre sicherlich eine für diesen viel günstigere, nämlich *handlichere*, Anordnung des Setzkastens denkbar und praktisch angemessen, unangesehen dessen, ob das jemals realisiert worden ist. Was damit gesagt sein soll? Es gibt für die Organisation eines Setzkastens eigentlich kein systematisierendes Prinzip, sondern höchstens eine pragmatisch plausible Anordnung.

Eine Setzkasten-Systematik stellt also ein Ordnungsgefüge im - je nach Anzahl (= n) der zueinander in Beziehung gebrachten Dimensionen - n-dimensionalen Raum dar. Die darin gebildeten n-dimensionalen Zellen bilden „Aufbewahrungsorte“ für Phänomene bzw. Kombinationen von Phänomenen (im vorliegenden Falle n=2 dimensionale Kombinationen aus Beobachtungsbereichen und deren anthropologischen, psy-

chologischen und soziologischen Dimensionen). Eine Setzkasten-Systematik suggeriert - und tatsächlich dürfte es sich so auch verhalten, ohne dass damit die gerade wesentlichen Differenzierungen freigelegt würden -, dass alles mit allem „irgendwie“ zusammenhängt. Das „irgendwie“ bleibt dabei allerdings unbestimmt. Das zeigt sich schon im für das Schema formulierten Geltungsanspruch: „Das Schema erfasst alle im Sektor des Musiklebens möglichen Beziehungsfelder und Faktorengruppen, deren Interdependenzen und Interaktionen...“ (Ettl 1969, S. 54). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass einer derartigen Systematik eine die Vielzahl von möglichen Zuordnungen *präsentierende*, jedoch keine *begründende* Funktion eigen ist. Damit wird ein solcher Systematisierungsversuch keineswegs als überflüssig abgelehnt; entscheidend nur ist, seine Reichweite einzuschätzen und den nicht gerechtfertigten Geltungsanspruch zurückzuweisen.

Die Rezeptionsgeschichte dieses Entwurfs einer *Systematik der Musikdidaktik* scheint allerdings dessen Unergiebigkeit für die musikdidaktische Theoriediskussion der folgenden Jahrzehnte zu erweisen. Er wurde nicht aufgegriffen und weitergeführt; man muss hinzufügen: leider. Denn er hätte einen Stimulus bilden können, der Frage nach der Möglichkeit systematischen Denkens in der Musikpädagogik intensiver nachzugehen. Seine Unterschätzung hängt wohl auch damit zusammen, dass er nicht nur zu komplex, sondern auch nicht systematisch - im strengen Sinne des Wortes - ist. Daher lässt sich die von der Autorin für ihn beanspruchte evaluative Funktion, wie sie im Folgenden zur Sprache kommt, kaum begründen:

„Die Spalten I bis X und die Zeilen A bis L bilden eine Matrix, in der vielfältige Komplexbildungen möglich werden. Die vorliegenden Strukturanalyse des sozialen Systems „Musikleben“ ist so angelegt worden, dass bisher gültige, ausnahmslos einseitige, durch Zeit und Standort bedingte Wertschätzungen von Ansichten, Leitbildern, Verhaltensmustern, Konventionen, Normen, Kollektivvorstellungen, Denkmodellen, Kunststilen etc. vermieden werden, so dass grundsätzlich alle Realfaktoren zur Prüfung auf ihren bisherigen Einsatz oder ihre künftige Eignung im Stoffkanon anstehen, ohne durch vorwissenschaftliche Beweisführungen pädagogischer Erfahrung oder Verantwortung und Realbezogenheit nicht erkannt worden zu sein“ (Ettl 1969, S. 55). Erst recht lässt sich der mit diesem Schema implizit verbundene normative Anspruch nicht begründen. Denn für das Schema wird geltend gemacht, dass es auch als „Vorwurf (...) für die Systematik aller *möglichen* Bildungsinhalte und deren An- und Einordnung in gegenwärtige Unterrichtssysteme vorgegeben“ (sei) (Ettl, 1969, S. 54). Die verborgene Normativität wird offenkundig, wenn man sich bewusst macht, dass im Begriff *Bildung*, gerade durch seine notwendige zeitbedingte inhaltliche Füllung, deutlich gemacht ist, dass in ihm - über den Aufweis aller im Sektor des Musiklebens zu verzeichnenden möglichen Beziehungsfelder und Faktorengruppen hinaus - zeitspezifische Normen, und zwar durch die Form dessen, was

Bildung sein soll, gesetzt werden. Darüber hinaus gilt: Ein Schema, das um seinen implizit normierenden Anspruch nicht weiß – jeder Ordnungsversuch unterstellt, dass das zu Ord nende sich einer außer ihm existierenden Ordnung fügt –, kann schwerlich im Rahmen einer wissenschaftlich verfahrenen musikpädagogischen Reflexion den Anspruch eines *allumfassenden* Ordnungssystems einlösen.

(b) Systematik als kategorial geordnete Sammlung

„Dass eine traditionelle, fachliche Systeme sprengende, sich der interdisziplinären Vielfalt öffnende Entwicklung in Gang gekommen ist, entbindet die Musikpädagogik wohl nicht davon, zunächst die bisher versäumte grundlegende systematische Überlegung für ihr Fachgebiet zu leisten. Dies ist eine Nachhol-Aufgabe des noch jungen Fachgebietes, letztlich die Voraussetzung, um innerhalb des Faches Modifikationen, den Konsens und Dissens erkennbar zu machen und über das Fach hinaus Korrespondenzen ansetzen zu können“ (Abel-Struth 1985, S. 619). Man fragt sich, ob diese vor nicht ganz zwanzig Jahren formulierte Feststellung inzwischen überholt ist. Die Antwort dürfte lauten: Wohl kaum. Gleichzeitig mit dieser Antwort erscheint eine weitere Frage: Ist das Ausbleiben systematisierender Zugriffe a) der Bequemlichkeit der Musikpädagogen zuzuschreiben, die sich nicht der Mühsal des systematischen Geschäftes unterziehen wollen, oder ist es b) die Komplexität des Unterfangens, musikpädagogische Vorstellungen in eine überzeugende nachvollziehbare Ordnung zu bringen oder ist es c) heute überhaupt nicht mehr möglich, eine „musikpädagogische Systematik“, wie sie Abel-Struth vorschwebt, zu generieren?

Abel-Struth hat eine musikpädagogische Systematik vorgelegt, für die drei Säulen konstitutiv sind: Musik-Lernen – „als Herzstück wissenschaftlicher Musikpädagogik“ (Abel-Struth 1985, S. 621), Musik-Lehren und Musikunterricht. Diese ternäre Struktur liegt dem gesamten *Grundriß der Musikpädagogik* zugrunde. In ihren, der Systematik geltenden Überlegungen beansprucht sie, dass die „Konturierung des Musik-Lernens mit Musik-Lehren und Musikunterricht als fachspezifischen musikpädagogischen Gegenständen (...) neue Voraussetzungen für den Ansatz einer Systematik der Musikpädagogik“ bilde. *Diese eigenen Gegenstände* (kursiv – HJK) seien geeignet, die fachspezifischen Fragestellungen der Musikpädagogik zu binden. Sie seien in der Lage, die bisherigen und die unzähligen offenen Fragestellungen der Musikpädagogik zu bündeln.

Aufschlussreich ist nun die weitere Differenzierung dieser drei „Gegenstandskomplexe“.

(1) Musik-Lernen

Lernergebnisse:

- deren Feststellung und

- Untersuchung ihrer Abhängigkeit von Lernprozessen

Lernprozesse

Untersuchung der Variablen, die Einfluss auf die Lernprozesse haben

Theoriebildung im Bereich musikalischen Lernens; diese umfasst:

- Begriffliche Klärung
- Teiltheorien
 - des musikalischen Lernens auf den einzelnen Altersstufen
 - des Lernens in Bezug auf musikalische Unterrichtsgegenstände
 - des Lernens in Bezug auf soziale, kognitive und affektive Faktoren
 - des Lernens in Bezug auf motivationale Abhängigkeiten
 - zur Vorgeschichte des individuellen musikalischen Lernens

(2) Lehrforschung

- Historische Forschung
- Zielforschung
- Lehrplanforschung
- Historische Berufsforschung
- Lehrprinzipien
- Lehrmodelle
- Empirische Erforschung des Lehrens

Methoden historischer Forschung, die untersuchen:

- Unterrichtslehren im Fach Musik
- Lehrbedingungen
- Lehrinstitutionen

Methoden sozialwissenschaftlicher Art (für die Untersuchung des Berufsfeldes des Musiklehrers)

Empirische Methoden zur Feststellung der Realitäten der Lehrsituation und des Lehrerverhaltens

(3) Musikpädagogische Unterrichtsforschung

Untersuchung des Zusammenspiels von Lernen und Lehren

Untersuchung des Phänomens Musik

- in seiner originären Komplexität
- in seinen unterrichtsbedingten Eigenarten

Die mit diesem Kategoriengefüge verbundenen Ansprüche sind nicht unbeträchtlich: Es erlaube, die komplexe Wirklichkeit pädagogischen Umgangs mit Musik in ihrem Gesamt und als Zusammenhang aufzuschließen und damit gleichzeitig die Voraussetzungen für die Orientierung und Zuordnung in diesem äußerst heterogenen Bereich zu schaffen. Ferner sichere eine derartige Systematik einen „höchstmöglichen Grad an Objektivität“, die „frei von Absichten der Veränderung des praktischen Geschehens“ sei (Abel-Struth 1985, S. 618).

Funktional, im Hinblick auf Musikpädagogik als wissenschaftliches Fachgebiet, sei mit einer solchen Systematik gewährleistet, dass Erfahrungen, Erkenntnisse sowie einzelne Forschungsergebnisse eingebracht und in einen Zusammenhang gebracht werden können. Auch seien hierdurch erst Aufweis und Verdeutlichung von Gegensätzlichkeiten verschiedener Positionen möglich.

Der Totalitätsanspruch, der hier von Abel-Struth für eine Systematik erhoben wird, wird in uns später noch eingehender beschäftigen. Seine Diskussion wird daher hier ausgespart. Nicht uninteressant ist jedoch die Frage, welche Form von System hier vorgelegt wird.

Es werden drei Kategorien, Forschungsbereiche genannt, *gesetzt*. Dieses wird begründet mit dem Hinweis auf deren Entsprechung zu den „drei bestimmenden musikpädagogischen Gegenstandskomplexen“: Musik-Lernen, Musik-Lehren und Musik-Unterricht.

Betrachtet man die oben einzeln aufgelisteten *Subkategorien* dieser drei Forschungsbereiche, dann ist ihre jeweilige Zuordnung zweifellos plausibel. Bezweifelt werden dürfte jedoch, dass sie hinreichend und notwendig sind unter dem explizit erhobenen Anspruch, den Bereich der Musikpädagogik *umfassend* abbilden zu können.

Unsicher bleibt in gewisser Weise auch der Systemanspruch im Hinblick auf die Bestimmung des Verhältnisses der drei Bereiche zueinander. Zwar erfährt Musik-Lernen eine herausgehobene Stellung, insofern als es als „Herzstück“ wissenschaftlicher Musikpädagogik gewichtet wird; doch werden dessen Bezüge zu den Forschungsbereichen Musik-Lehren und Musik-Unterricht zwar behauptet, bleiben jedoch unbestimmt.

Versucht man nun, die von Abel-Struth vorgelegte musikpädagogische Systematik zu klassifizieren, so lässt sich sagen: Es handelt sich um einen Ordnungsvorschlag, der die Gegenstandsbestimmung seiner in ihm erfassten Objekte als bereits vollzogen voraussetzt: Was Musik-Lernen, Musik-Lehren und Musikunterricht sei, wird

dabei jeweils unbefragt angesetzt. Das Prinzip der Musikpädagogischen Systematik Abel-Struths, so lässt sich daher zusammenfassend sagen, ist das des kategorial geordneten Sammelns, Zuweisens und Zusammenfassens.

Problematisch bleibt der objektivistische Anspruch. Er erkennt, dass jede Systematik gerade auf Grund ihres Prinzips, Phänomene zu ordnen, normiert. Auf dieses Problem wird später ausführlicher eingegangen.

Die Systematische Musikwissenschaft - Ein Vorbild?

Musikpädagogisches Nachdenken und Forschen sieht sich (unter anderem) immer wieder verwiesen auf die Bezugsdisziplin, die Nachbardisziplin, die Hilfsdisziplin - oder wie auch immer sie in ihrer Funktion für die Musikpädagogik genannt werden mag: die Musikwissenschaft. Nun ist es für diese Disziplin durchaus gewöhnlich, sich als Disziplin mit zwei Zweigen zu verstehen: Historische Musikwissenschaft einerseits, Systematische Musikwissenschaft andererseits. Die Gliederung findet sich wieder in der Organisation einiger musikwissenschaftlicher Institute an deutschen Universitäten; entsprechend werden Studiengänge in Historischer und in Systematischer Musikwissenschaft angeboten.

In dieser wissenschaftstheoretischen Form der Zweiteilung spiegeln sich, wissenschaftsgeschichtlich gesehen, Vorstellungen des Neukantianismus südwestdeutscher Prägung (Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert). In ihm entwickelte sich die Vorstellung von verallgemeinernden oder nomothetischen (Gesetze entdeckenden) und individualisierenden oder idiographischen (das Spezifische von Einzelercheinungen beschreibenden) Wissenschaften. Methodologisch findet sich diese Zweiteilung in der Diltheyschen Alternative von Erklären (in den Naturwissenschaften) versus Verstehen (in den Geisteswissenschaften) wieder. Diese Vorstellungen stehen zweifellos Pate bei jenem umfassenden Ordnungsversuch, welcher am Anfang jener Wissenschaft steht, die dann den Namen Musikwissenschaft trägt. 1885 versucht Guido Adler - in einer Art Gründungsmanifest der Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft -, das System der Musikwissenschaft nach „Umfang, Methode und Ziel“ zu bestimmen. Da auch die gegenwärtige Systematische Musikwissenschaft dieses Modell weiterhin entfaltet (vgl. de la Motte 1982, S. 1), lohnt sich ein Blick darauf.

Musikwissenschaft

I. Historisch

Geschichte der Musik nach Epochen, Völkern, Reichen, Ländern, Gauen, Städten, Kunstschulen, Künstlern

A. musikalische Paläographie (Notationen).	B. Historische Grundclassen (Gruppierung der Musikalischen Formen).	C. Historische Aufeinanderfolge der Gesetze. 1. wie sie in den Kunstwerken je einer Epoche vorliegen, 2. wie sie von den Theoretikern der betreffenden Zeit gelehrt werden. 3. Arten der Kunstausübung.	D. Geschichte der musikalischen Instrumente.
--	---	--	--

II. Systematisch

Aufstellung der in den einzelnen Zweigen der Tonkunst zuhöchst stehenden Gesetze

A. Erforschung und Begründung derselben in der	B. Aesthetik der Tonkunst	C. Musikalische Pädagogik und Didaktik	D. Musikologie
1. Harmonik (tonal od. tonlich).	1. Vergleichung und Werthschätzung der Gesetze und deren Relation mit den apperzipierenden Subjecten behufs Feststellung der <i>Kriterien des musikalisch Schönen</i> .	(Zusammenstellung der Gesetze mit Rücksicht auf den Lehrzweck)	(Untersuchung und Vergleichung zu ethnographischen Zwecken.)
2. Rhythmik (temporär oder zeitlich).	2. Complex unmittelbar und mittelbar damit zusammenhängender Fragen.	1. Tonlehre, 2. Harmonielehre, 3. Kontrapunkt, 4. Compositionslehre, 5. Instrumentationslehre, 6. Methoden des Unterrichtes im Gesang und Instrumentalspiel.	
3. Melik (Cohärenz von tonal und temporär).			

Das Gesamtgebäude der Musikwissenschaft (Adler, 1885) - hier: ohne Hilfswissenschaften

Drei Gesichtspunkte sind für die folgenden Überlegungen beachtenswert.

1. Es handelt sich um den Versuch, vorhandenes und noch zu gewinnendes musikbezogenes Wissen zu ordnen. Dieses Wissen wird zunächst, wie wir heute sagen, nach seinen ihm zugrundeliegenden „Erkenntnisinteressen“ zweifach klassifiziert: historisch versus systematisch. Das heißt, dieser Ordnungsversuch wird einmal - „I. Historisch“ - geleitet von der Frage: Zu welchem Zeitpunkt, an welchem geographischen Orte und in welchen Institutionen ist die jeweils betrachtete Musik, aber auch das Wissen darüber entstanden, und welche Transformationen haben beide im Laufe der Geschichte erlebt? Die zweite, weitere Ordnungsbemühungen - „II. Systematisch“ - leitende Frage lautet: Lässt sich der Gegenstand musikbezogenen Wissens - nun nicht mehr auf dem Hintergrund seiner historischen Genese, vielmehr - nach strukturell-funktionalen Gesichtspunkten ordnen? Strukturell hinsichtlich der in ihm aufscheinenden kompositorischen Textur, funktional im Hinblick auf die wahrnehmenden und Musik verarbeitenden - und bei Adler auch noch der Musik produzierenden - Subjekte.

2. Hier gilt das Interesse dem Bereich, der bei Adler *systematisch* genannt wird. Bereits seine Anordnung der Elemente in der tabellarischen Übersicht macht auf einen besonderen Umstand aufmerksam: Es handelt sich um eine parataktische Ordnung der Elemente. War, wissenschaftsgeschichtlich gesehen, für den Systembegriff, sofern er aus der Naturwissenschaft (Astronomie, Biologie) bezogen wurde, der Gesichtspunkt der Hierarchie, der Über- und Unterordnung von Elementen des Systems bestimmend, so gilt dieses - letztlich an der klassischen Form logischer Ordnung von „genus proximum“ und den durch die Angabe einer „differentia specifica“ sich bildenden Unterabteilungen orientierte - Modell nur höchst begrenzt für geistes- und kulturwissenschaftliche Systematiken (vgl. Frühwald u.a. 1991, S. 16 ff.). Bei Adler kann von einer Hierarchisierungsvorstellung nicht mehr die Rede sein. An die Stelle der Hierarchie ist das Prinzip der Klassifikation getreten. Der Wandel von einer hierarchischen zu einer klassifikatorischen Sichtweise bringt einen methodischen Perspektivenwechsel mit sich: Es geht nicht länger um eine normative oben-unten-Ordnung, sondern um eine beschreibend-analytische Darstellung.

3. Es handelt sich bei Adler um eine nomologisch orientierte, disziplinäre Klassifikation. Das heißt, das gewonnene oder zu gewinnende musikbezogene Wissen wird nach Gegenständen und disziplinären Bereichen klassifiziert.

Systematik - Offenkundig ein Problem

Ich möchte nun auf die oben angeschnittene Frage zurückkommen, ob eine dem Adlerschen Versuch und seinen gegenwärtigen Fortführungen analoge Klassifikation von Gegenständen und Sachverhalten, die mit dem Begriff einer *Systematischen Mu-*

sikpädagogik zu belegen wäre, möglich ist. Um es vorweg zu nehmen: Einiges scheint dagegen zu sprechen.

1. Die Unterscheidung historisch-systematisch ist *in dieser*, ihrem Ansatz nach nicht weiter differenzierten Form kaum aufrecht zu erhalten; man wird nämlich – und sei es auch nur heuristisch – eine weitergehende Differenzierung im Begriff „historisch“ vollziehen müssen: Es ist eines, ob die geschichtliche Entwicklung von Gegenständen und Sachverhalten narrativ transportiert wird, d. h. ob Geschichte(n) erzählt wird (werden); ein anderes ist es, wenn Historizität *als Qualität* von musikalischen Erscheinungen und musikbezogenem Wissen verstanden wird. Hierin wird Geschichtlichkeit als konstitutives Merkmal begriffen. Dann wird Geschichtlichkeit zu einem bestimmenden Moment des systematischen Zugriffs. Dieses kann man sich folgendermaßen verdeutlichen: Es ist denkbar, dass die Geschichte, die ein musikalisches Phänomen mit sich trägt, außer Betracht bleibt und die gegenwärtige Erscheinungsform nur *in ihrer Funktionalität* betrachtet wird. Dann wäre die historische Formation des Gegenstandes, als qualitatives Moment dieser Erscheinung, nur unter Verkürzung des Gegenstandes außer Acht zu lassen: Geschichtlichkeit ist ein für alle wissenschaftlichen Gegenstände konstitutives Moment. Sie haftet unlösbar an ihnen und ist insofern immer in einem systematischen Zugriff unveräußerbar eingebunden. Andererseits: Dass eine Musik vor dreihundert Jahren komponiert worden ist, dass die Menschen zu dieser Zeit in dieser oder jener Weise musiziert haben, dass sie Musik in ihrer Funktionalität ganz anders gewichtet haben als wir das heute tun usw., ist eine (historisch interessante) Sache für sich, kann aber unter gewissen Umständen (d.h. in systematischer Perspektive) völlig unberücksichtigt bleiben. Nur eine *historistisch* verkürzende Sicht kann darauf insistieren, dass *allein* unter Aufnahme der zuvor genannten Gesichtspunkte der sachliche Gehalt und die Bedeutung eines Musikstückes zu gewinnen sind. Wenn aber diese Musik in einem andersartigen Funktionszusammenhang erscheint, sieht die Sache anders aus. So ist z.B. bei der Würdigung und Analyse gegenwärtiger populärer Musik die *Transformation* der Musik der Beatles in den folgenden Jahrzehnten ihrer Rezeption und deren Überführung in daran anschließende Musiken von systematischer Bedeutung; ferner heißt das, die spezifische Art des Komponierens, Arrangierens und Spielens z.B. eines Miles Davis, wie sie in Musiken der Gegenwart aufgenommen und verarbeitet wird und wurde, zeigt, dass das Moment der Geschichtlichkeit ein konstitutives Merkmal eines bestimmten Musikstückes ist und von der Weise, in der es Gegenstand einer Historischen Musikwissenschaft werden könnte, grundverschieden ist. Geschichtlichkeit ist für ein Musikstück, einen Korpus von Wissen usw. ein *konstitutives* Moment. Im Rahmen einer *Historischen* Musikwissenschaft ist Historie dagegen ein *regulatives* Prinzip ihres Arbeitens und kein konstitutives Moment ihres Gegenstandes; nicht weniger, aber auch nicht mehr.

2. Es hat sich inzwischen ganz deutlich gezeigt, dass ein dem Begriff des Systemati-

schen impliziter Anspruch nicht eingelöst werden kann: Gesetze, die eine kausale Verbindung zwischen Formen des musikpädagogischen Handelns und seinen Resultaten behaupten, lassen sich stringent nicht entwickeln.²

3. Es gibt noch einen weiteren Grund dafür, dass jeder Versuch, eine Analogie zu einem derartigen Versuch, *in dieser Form* eine Systematische Musikpädagogik formulieren oder gar fundieren zu wollen, fehlschlagen muss: Es gibt - auch wissenschaftsgeschichtlich gesehen - keine ausdifferenzierten musikpädagogisch dimensionierten Teildisziplinen. Es gibt keine Musikpädagogische Psychologie, keine Musikpädagogische Soziologie usw. Festzuhalten ist, dass eine inhaltliche oder gar disziplinäre Bestimmung von genuin musikbezogenen Teildisziplinen und deren Funktion im Rahmen musikpädagogischen Nachdenkens und Forschens nicht möglich erscheint.³

(Allerdings stellt sich hier eine insgesamt viel bedeutsamere Frage, die hier nicht aufgenommen werden kann, auf die aber hinzuweisen nicht versäumt werden darf: Inwieweit ist die mit der Institutionalisierung des Denkens und Forschen in Form von Wissenschaftsdisziplinen verbundene Gefahr einer Ontologisierung der Prozesse der Wissensgewinnung und des Wissens selbst zu vermeiden? Das will sagen: Das gewonnene Wissen erhält, gewissermaßen als Korpus eines fest umrissenen und legitimierten Wissens einen ontologischen Status in der Weise, dass die viel wichtigeren Prozesse der Wissensgewinnung (Personen, die daran beteiligt sind; Formen, in denen sie lernen d.h. Wissen gewinnen; gesellschaftliche Räume, in denen das Wissen gewonnen wird; sein Bezug zu anderen Feldern gesellschaftlichen Wissens usw.) zu Aggregaten gerinnen und unter diesem Status verschwinden.)

Es ist nicht beruhigend, aber doch bezeichnend, wenn Dahlhaus seine Überlegungen zur Skizzierung des Umrisses einer Systematischen Musikwissenschaft in einer Weise einleitet, die in ähnlicher Form auch für die Musikpädagogik geschrieben sein könnten: „Der Begriff der Systematischen Musikwissenschaft bezeichnet eine Disziplin - oder eine Bündelung von Disziplinen -, über die im allgemeinen Bewusstsein der musikalisch oder sogar der musikwissenschaftlich Gebildeten nahezu nichts feststeht: weder die Prämissen, von denen sie ausgeht, oder die Ziele, die sie verfolgt, noch die Grenzen, die ihr gezogen sind, oder die Methoden, mit denen sie arbeitet. Nicht einmal die Notwendigkeit, dass sie überhaupt existiert, blieb unbestrit-

² Hier gilt entsprechend, was Dahlhaus für den Anspruch einer nomothetischen Methode in der Systematischen Musikwissenschaft geäußert hat: „Der Anspruch auf universale, übergeschichtliche Geltung, der in dem Ausdruck »nomothetisch« steckt, ist ... längst preisgegeben worden.“ (Dahlhaus, 1982, S. 29)

³ Dass auch die Frage erlaubt sein muss, ob es eine Musik-Psychologie, eine Musik-Soziologie gibt, oder höchstens eine Psychologie, die sich mit Fragen der musikbezogenen Wahrnehmung und Anschauung beschäftigt, und eine Soziologie, die sich mit dem gesellschaftlichen Gebrauch von Musik beschäftigt, das steht auf einem anderen Blatt; es sollte uns hier aber nicht beunruhigen.)

ten.“ (Dahlhaus 1982, S. 25). Hinzuzufügen - für die Musikpädagogik - ist, dass eine solche Frage bedauerlicherweise (von wenigen Personen abgesehen, die ein derartiges Desiderat haben verlauten lassen) keineswegs durchgängig in das Blickfeld der (deutschen) Musikpädagogik geraten ist. Dass Dahlhaus, trotz seiner zunächst ernüchternden Feststellung, den Versuch einer Bestimmung der Systematischen Musikwissenschaft unternimmt, hängt mit seiner Bestimmung des Gegenstandes einer Systematischen Musikwissenschaft zusammen, die er seinen weiteren Darstellungen voranstellt: Musik als in bestimmter Weise kategorial geformte akustische Wahrnehmung (Dahlhaus, 1982, S. 26). Den Gegenstand einer Wissenschaft als gegeben vorausgesetzt ermöglicht dann, diese unter den Gesichtspunkten ihres Wissenschaftsanspruches, ihrer Methodologie, ihres Verhältnisses zur Historie und ihrer Traditionsbestände zu beleuchten. Wo aber der Gegenstand selbst immer erst noch *diskursiv* zu gewinnen ist, lassen sich im Vorhinein keine Teildisziplinen eines systematischen Zugriffes benennen.

Wenn also zu festzuhalten ist, dass

1. Historie und Systematik begründet kaum auseinander zu halten sind.
 2. die Systematische Musikwissenschaft - nach wie vor - im wesentlichen disziplinär denkend ihre Klassifikationen vollzieht (Musiktheorie, Musikästhetik, Musikpsychologie), welches aber kaum zu einem zu rechtfertigenden Ergebnis mehr führt, weil Gegenstände erst im Vollzug des wissenschaftlichen Diskurses sich bilden bzw. bestimmt werden können,
 3. überdies keine, den musikwissenschaftlichen Teildisziplinen entsprechenden, historisch entfaltenen *musikpädagogischen* Teildisziplinen auszumachen sind,
- dann scheint es wenig ergiebig, in der Systematischen Musikwissenschaft ein Konstruktionsvorbild für eine Systematische Musikpädagogik sehen zu wollen.

Eine radikale Kritik am Systemgedanken

Ist aber möglicherweise bereits der Versuch, eine Systematische Musikpädagogik zu denken, obsolet? Bildet vielleicht schon der System-Gedanke in den Wissenschaften selbst ein zentrales Moment jener „großen Erzählungen“, vor denen Lyotard warnt? (Lyotard 1993, besonders S. 87 ff.). Eine solche Warnung hat es allerdings schon viel früher gegeben. Für Nietzsche zeigt der Wille zum System einen Mangel an Rechtschaffenheit (Götzendämmerung, Sprüche 26). Das Bemühen, bei einer einmal entwickelten Ordnungsvorstellung, alles Weitere in dieses Ordnungsgefüge einpassen, pressen zu müssen, bzw. zu wollen, auch auf die Gefahr hin, Sachen zu „verbiegen“, läßt Rechtschaffenheit, das heißt: das Bemühen, einem jeden Sachverhalt sein Recht zu verschaffen, vermissen. Dementsprechend gilt sein Mißtrauen auch all jenen, die sich als Systematiker verstehen. Er wirft ihnen Schauspielerei vor. Schau-

spielerei meint hier: „so tun als ob“. Der Systematiker, so Nietzsches Vorwurf, sieht sich gezwungen, alles, was er zur Kenntnis nimmt, seinem System einzuflügen, gleichgültig, ob dieses gerechtfertigt ist oder nicht. Die System-Klammer soll das Wissen legitimieren und ihm einen funktional gesicherten Ort im Systemgebäude zuweisen. Das Verdikt gegen den Systematiker fällt daher auch sehr herb aus:

„Der Wille zum System: bei dem Philosophen, moralisch ausgedrückt, eine feinere Verderbtheit, eine Charakter-Krankheit; - unmoralisch ausgedrückt, sein Wille sich dümmer zu stellen als er ist - dümmer, das heißt: stärker, einfacher, gebietender, ungebildeter, commandierender, tyrannischer ...“ (Nietzsche GA XIV, S. 353; Nr. 216). (Der im letzten Teil des Zitats auftauchende Hinweis auf das der Systembildung (allzu leicht) innewohnende Moment der Machtausübung ist ja auch ein Moment der Kritik am Systembegriff in den Wissenschaften bei Lyotard.)

Worin nun sieht Nietzsche die Ursache für (falsche) Systembildungen? Auf eine Kurzformel gebracht: Es ist die Angst vor Ungewissheit. Diese Angst vor der Unsicherheit führt zu einer Erstarrung des Denkens, zu Dogmen, welche das freie Denken ungebührlich und ungerechtfertigt einengen. Nicht-ängstliche Naturen können Unsicherheit aushalten, ja, sie ziehen aus Unsicherheit sogar Lustgewinn:

„Wie die skeptischen, an der Unsicherheit *leidenden* Zeitalter zu einem starren Glauben übergehn: andererseits Menschen mit einem Widerwillen gegen vorzeitige Dogmen und Einengungen nur langsam und spät sich einen Gesamt-Glauben *abzwingen* lassen (weil sie an der Unsicherheit nicht *leiden*, sondern Lust haben).“ (Nietzsche GA, XIII, S. 72). Was Nietzsche hier ausspricht, trifft sich mit dem, was in der Postmoderne-Diskussion breite Entfaltung gefunden hat. Die Mehrperspektivität des Wissens, die Heterogenität seiner Orientierungen, die mit ihm verbundene Vielfalt über sich hinausweisender Referenzen, sein infolgedessen nicht mehr durch Einzelne übersehbares Ausmaß, lassen die Absicht, es in *einem* einheitlichen, in sich unter Umständen auch noch hierarchisch gegliederten Zusammenhang zu ordnen, als obsolet erscheinen. Der mit dem Systemgedanken, mit der Vorstellung einer hierdurch gerechtfertigten Ordnung von Gegenständen und Sachverhalten, der damit implizit oder explizit einhergehende Anspruch auf universelle Geltung, der letztlich ein Machtanspruch ist, machen dieses Wissen anfällig für eine selbstzweckhafte Überhöhung. Es dient nicht mehr den Menschen, sondern diese haben ihm zu dienen.

In dieser Tradition des Misstrauens gegen Systembildung steht in jüngerer Zeit auch Adorno. Die Entfaltung seines Vorbehalts setzt - wie nicht anders zu erwarten - in der *philosophischen* Tradition des Systemdenkens an. Für dieses ist die Forderung nach Ableitung eines philosophischen Systems aus einem einzigen obersten Punkt, Begriff, Prinzip o.ä. bestimmend; das gilt auch in methodischer Hinsicht: das Prinzip der Deduktion wird leitend. Das heißt, sowohl die *Denkform* als auch ihr *Gegenstand* wird aus diesem zentralen Punkt erzeugt. Die damit verbundene Verkürzung ist

unmittelbar ersichtlich: Bei derartigem Systemdenken gerinnt Philosophie zu einem reinen Identitätsdenken: Der erkennende Geist wird zum Urheber des durch ihn Gedachten. Es gibt schließlich gar nichts, was außerhalb des Geistes verbleibt. Die mit dieser Vorstellung verbundene Rekursivität hat vielleicht Hegel am deutlichsten auf die häufig zitierte Formel gebracht: „Was vernünftig ist, das ist wirklich; und was wirklich ist, das ist vernünftig.“ (Hegel 1821/1970, Bd. 7, S. 24; ferner 1830/1970 Bd. 8, S. 47). An anderer Stelle heißt es noch deutlicher: „Etwas vernünftig betrachten heißt, nicht an den Gegenstand von außen her eine Vernunft heranbringen und ihn dadurch bearbeiten, sondern der Gegenstand ist für sich selbst vernünftig; hier ist es der Geist in seiner Freiheit, die höchste Spitze der selbstbewußten Vernunft, die sich Wirklichkeit gibt und als existierende Welt erzeugt; die Wissenschaft hat nur das Geschäft, diese eigene Arbeit der Vernunft der Sache zum Bewußtsein zu bringen.“ (Hegel 1821/1970, Bd. 7, S. 85)

Das Problematische an derartigen Identitätsvorstellungen zeigt sich in dem Augenblick, in dem diese Vorstellung der Identität zu einem Regulativ wird, als alle Erkenntnisbemühungen leitende, ja normative Kraft verstanden wird. Sie zwingt dazu, alles, was überhaupt ist, in den erkennenden Geist hereinzuholen. Nichts darf draußen bleiben. Der Problematik eines solchen Denkens begegnet Adorno in einer so überzeugenden Weise, dass er hier ausführlicher zu Wort kommen soll: „Diese Forderung, dass Philosophie System sein müsse, hat schon die Antwort in sich auf das, was eigentlich das Problem der Philosophie bildet, nämlich die Frage, ob eine solche Identität sei oder ob sie nicht sei. Die erdrückende Tradition, was man so die große Philosophie nennt, teilt indessen die Forderung nach dem System. Wenn ich aber die Philosophie von vornherein, ehe ich nur anhebe zu denken, der Norm unterwerfe, dass sie entweder System oder gar nichts sein soll, habe ich damit bereits über das entschieden, was überhaupt erst den Gegenstand der Philosophie bilden soll, nämlich ob es eine solche Identität von Subjekt und Objekt gibt und welche Möglichkeit sich unter Umständen finden lässt, das, was nicht identisch ist, trotzdem auszudrücken. Insofern also ist eine solche Philosophie, indem sie nur beginnt, eigentlich immer schon bei dem, was sie haben will. Ich würde sagen, dass je logischer und konsequenter in ihrem eigenen Aufbau sie sich gibt, um so mehr verstrickt sie in diesem zentralen Sinn sich in Unlogik, also tatsächlich in Denkfehler.“ (Adorno 1974, Bd. 2, S. 264/265)

Nun ist Adorno keineswegs so naiv, Philosophie und positive (n.b. nicht positivistische) Wissenschaft in einen Topf zu schmeißen. Die Kritik an einer in der langen Geschichte der Philosophie entwickelten System-Vorstellung und den damit an das Denken gerichteten Verpflichtungen trifft nicht das nicht-philosophische System-Denken, so Adorno. (Er macht dieses am Rechtsdenken deutlich.) Aber verpflichtet es die Musikpädagogik als Wissenschaft, sofern sie über ihre eigenen Grundlagen und Ordnungsvorstellungen nachdenkt - und hier handelt es sich zwei-

felsfrei um wissenschaftstheoretisches, Wissenschaft begründendes, letztlich also philosophisches Nachdenken - diese Kritik auch auf sich - gewissermaßen prophylaktisch - in Rechnung zu stellen? Diese Frage wird man mit „jein“ beantworten müssen. Sofern es sich um die Grundlagen des Faches handelt, also eine metatheoretische Ebene eingenommen wird, werden die Vorbehalte Adornos und der hinter ihm liegenden system-kritischen Tradition nicht zu übergehen sein; sofern Musikpädagogik als positive Wissenschaft zur Diskussion steht, werden jedoch die Systemreflexion und die sich daraus ergebenden Denknötenlichkeiten letztlich unabweisbar sein. Zur Aufklärung dieser Ambivalenz, bzw. Dialektik, dienen die beiden folgenden Kapitel.

Zur Geschichte und zu den Leistungen des Systemdenkens

Die Versammlung des Wissens unter den Begriff eines „Systems“ ist zweifellos eine Errungenschaft der frühen Neuzeit. In dem Augenblick, in dem das Wissen vom Menschen und von der Welt nicht mehr in einer höchsten Instanz kulminiert und seine Ordnung nicht länger durch die Exegese geoffenbarten Wissens erhält, das seinerseits seine Gründung, seine Struktur und seine Rechtfertigung in einer jenseitigen Instanz findet bzw. finden kann, wird eine neue Verortung bestehenden und neu hinzukommenden Wissens existentiell für eine Gesellschaft, die sich damit zunehmend von der religiösen Fundierung ihrer selbst und des Wissens um sich befreit weiß.

Natürlich gibt es System-Denken in einem weiten Sinne bereits seit der Antike. Die platonische Gründung des Wissens in einer durch die Ideen des Wahren, Guten und Schönen hierarchisch strukturierten Ordnung, die aristotelische stufenweise Rückführung allen Wissens und Forschens auf letzte Ursachen bzw. auf einen unbewegten Beweger bilden frühe und für ihre Zeit das Nachdenken beruhigende Versuche, in die Heterogenität des Gedachten und des Wissens der Zeit eine begründete und nachvollziehbare Ordnung zu bringen. Diese Ordnung erfährt ihre Struktur, aber auch ihre Legitimation wesentlich über zwei unterschiedliche Modi. Entweder wird sie kosmologisch oder theologisch gegründet. Bisweilen sind beide eng miteinander verflochten. Dabei ist die kosmologische Spielart für die Antike und Spätantike charakteristisch. Das wird besonders in systematisierenden Ordnungsversuchen musikästhetischer Art deutlich. So kommt im zweiten Buch seiner Abhandlung *Von der Musik* Aristides Quintilianus auf zwei ihm vorausliegende Ordnungsversuche zu sprechen. Der erste, im Anschluss an Platon (Timaios, Kap. 8, bes. 35-36a; ebenfalls Phaidon 86 c), wird aus der unterstellten prinzipiellen Identität der Zahlenverhältnisse von Seele und Musik entwickelt; der zweite, wohl pythagoräischen Ursprungs, gewinnt sein Ordnungsprinzip aus einer kosmologisch gegründeten Inkarnation der Seele, die im Laufe dieser Inkarnation verschiedene Stufen der körperlichen Konkre-

tisierung durchläuft. Dabei wird eine Wesensverwandtschaft von Körper und Klangproduktion/Instrumenten angenommen, die dafür verantwortlich zeichnet, dass die Seele durch Musik in Bewegung versetzt werden kann.

Eine theologische Gründung der Ordnungsvorstellungen ist für das Mittelalter bestimmend, wobei diese sich zumeist als eine Ummünzung des kosmologischen Ansatzes antiker Vorstellungen erweist. Beispielhaft ist hierfür die Beibehaltung der von Boethius eingeführten Dreiteilung der Musikgattungen in *musica mundana*, *musica humana* und *musica instrumentalis* (vgl. dazu Wagner 1952, S. 54).

Allerdings ist in diesen frühen Formen des Systemdenkens der *Ordnungsgedanke* gegenüber dem *Konstitutionsgedanken* vorherrschend. Das heißt, das Wissen der Zeit bzw. je bestimmter Bereiche wird als gegeben betrachtet, und in die Vielfalt seiner Erscheinungen muss eine Ordnung gebracht werden, damit es überhaupt handhabbar wird. Handhabbar meint dabei zumeist, dass es überschaubar und infolgedessen lehrbar wird; wobei wiederum vorausgesetzt wird, dass es schrittweise erlernbar ist. (Bestes Beispiel: Quintilian: Über den Redner) Insofern verbinden sich im Systemdenken der Ordnungs- und der Lehrbarkeitsgedanke miteinander, ohne dass dieses jeweils ausdrücklich formuliert zu werden braucht.

In dem Augenblick jedoch, in dem sich das Bemühen um Wissenserwerb und Wissensordnung zunehmend aus der theologischen Umklammerung befreit und sich infolgedessen allein auf die menschliche Vernunft zurückgeworfen sieht, wird notwendigerweise die Frage nach der Konstitution menschlichen Wissens und seiner Ordnung auf dem Hintergrund von Einheits- und Totalitätsvorstellung zum Zentralthema. Das gilt insbesondere für übergreifende Welt- und Erkenntnisentwürfe der Philosophie, aber auch für die sich von ihr emanzipierenden Einzelwissenschaften. Der Konstitutionsgedanke enthält wesentlich zwei keineswegs identische Momente. Zum einen zielt er auf die Einheit und Totalität des überhaupt Erkennbaren; zum anderen - in gewisser Weise entwickelt es sich, historisch gesehen, aus diesem ersten Moment - jene Vorstellung, dass die Gegenstände des Erkennens durch die Form eben dieses Erkennen überhaupt existieren. Paradigmatisch wird Kant diese Einsicht später formulieren; er schließt diesen Prozess der Emanzipation des mundanen vom theologisch gegründeten und zu rechtfertigenden Wissens und Erkennens gewissermaßen ab. Seine Frage lautet daher auch nicht mehr: Was ist und Warum ist es? Sondern: Inwiefern ist das, was wir erkennen, Produkt unserer Denk- und Erkenntnisleistung? Anders gewendet: Welches sind die Möglichkeitsbedingungen dessen, was wir erkennen und damit zugleich unseres Erkennens? Symptomatisch, aber auch in extremer Form diese konstitutive Leistung des Erkennens betonend, ist dafür seine Fassung des Natur-Begriffes: „Natur ist das Dasein der Dinge, sofern es nach allgemeinen Gesetzen bestimmt ist.“ (Kant 1783, § 14) Die allgemeinen Gesetze aber, d.h. die ordnenden Strukturen, sind nicht etwa der Natur abgelauscht, nein, unser Verstand ist es, der „als Vermögen der Regeln“ gesetzgebend für die Natur ist:

„Die Ordnung und Regelmäßigkeit also an den Erscheinungen, die wir Natur nennen, bringen wir selbst hinein, und würden sie auch nicht darin finden können, hätten wir sie nicht, ... , ursprünglich hineingelegt.“ (Kant 1781, KrV 1. A., tr. Anal. 1. B. 2. H. 2. Abs.)

Problemgeschichtlich gesehen bildet das 17. Jahrhundert jenen historischen Zeitraum, in dem und von dem aus sich das Systemdenken in seiner philosophischen und gesellschaftstheoretischen Leistung zu entfalten beginnt; gleichzeitig gewinnt dieses Denken in seiner kategorialen Disposition eine Orientierungsfunktion, die sich bis in die Gegenwart (trotz der Kritik am Systemdenken) durchhält. Dass dieses keineswegs nur für das philosophische Denken regulativ wird, macht der Eingang in eine kleine, nicht vollendete Schrift des René Descartes deutlich: „Die Erforschung der Wahrheit durch das natürliche Licht, das rein aus sich und ohne Hilfe der Religion und Philosophie die notwendigen Ansichten eines recht denkenden Menschen über alle sich möglicherweise seinem Bewusstsein darbietenden Dinge bestimmt, und das in die Geheimnisse der seltensten Wissenschaften eindringt.“ (Descartes 1701, S. 67) Dieser Titel dokumentiert ähnlich deutlich wie die 1641 zum ersten Male erschienenen *Meditationen* die von allen anderen Bezugnahmen befreite menschliche Vernunft, das natürliche Licht, als letzte und unbedingte und unhintergehbare Instanz, wenn es um Erkenntnis überhaupt, aber auch um Wissenschaft geht. Die Leistungsfähigkeit der Vernunft als Möglichkeitsbedingung von Erkennen und Wissenschaft ist jedoch nur die eine Seite. Die andere Seite, nämlich das in ihr zugleich vorhandene Vermögen zu konstitutiver Ordnung zeigt sich im Fortgang dieser Schrift: „Die Erkenntnisse nämlich, welche die Fassungskraft des menschlichen Geistes nicht übersteigen, sind alle durch ein so wunderbares Band mit einander verknüpft und lassen sich auseinander durch derart notwendige Folgerungen ableiten, dass es keiner großen Kunst und Geschicklichkeit bedarf, um sie zu finden, wenn man es nur versteht, mit den einfachsten zu beginnen und sich von da schrittweise zu den erhabensten zu erheben.“ (Descartes 1701, S. 68). Das in dieser Überzeugung sich ausdrückende Vermögen, systematisch - hier vom Einfachem zum Erhabenen - und eigenständig - durch das natürlich Licht geführt - verfahren, die dem menschlichen Geiste überhaupt mögliche Erkenntnis zu gewinnen, enthält eine dritte Komponente, die sich in dem zuvor gebrachten Zitat allerdings schon ankündigt: Der schrittweise Aufstieg von den einfachen zu den erhabensten Erkenntnissen bedarf einer Führung. Schritte können allzu leicht Schritte ins Abseits darstellen. Dann führen sie nicht zu Erkenntnis und Wissen. Folglich bedarf es einer Anleitung, die sagt, um welche Schritte es sich handelt und in welcher Reihenfolge sie zu gehen sind. Vorausgesetzt ist dabei, und das sollte nicht übersehen werden, die ontologisch verankerte Einheit und Totalität des Erkenn- und Wissbaren. Eine solche Anleitung gibt Descartes in seinen *Regulae ad Directionem Ingenii*, Regeln zur Leitung des Geistes (zum ersten Male veröffentlicht - wie die *Inquisitio veritatis per Lumen Na-*

turale - 1701; abgefaßt dürften sie vor 1629 sein. vgl. dazu Buchenau 1959). Sie entfalten - als methodische Anleitung - das zuvor Gesagte, wenn als Ziel wissenschaftlicher Bemühungen gilt, sich über alle dem Geiste sich darbietenden Gegenstände begründete und wahre Urteile zu fällen; von vorgängigen Ansichten über die Sachverhalte abzusehen und nur dem eigenen Denken zu vertrauen; wenn das Ziel der Methode in der Ordnung und Disposition dessen, worauf sich der Blick des Geistes richten muss, gesehen wird; wenn diese Ordnung im stufenweisen Rückgang vom Undeutlichen zum Einfachen und im stufenweisen Hinaufschreiten vom Einfachen zum Komplexen gewonnen werden soll/kann.

Ein Blick zurück mag die Funktion der vorhergehenden Überlegungen noch einmal deutlich machen:

- Disparates Wissen zu ordnen, ist eine Angelegenheit, die seit der Antike feststellbar ist und als für Wissenschaft grundlegend betrachtet wird.
- Die Fortführung dieses Bemühens geschieht in der Form des Systemdenkens als Rückführung des den Menschen möglichen Erkennens und Wissens auf eine angenommene diesem Wissen zugrunde liegende Einheit und Totalität. Dabei lassen sich zwei Spielarten des Denkens voneinander abheben: Die dem Wissen zugrunde liegende Einheit ist - ontologisch - eine Einheit der objektiven Welt; oder - erkenntnistheoretisch - die Einheit des Wissens ist eine transzendente, das heißt: durch die Erkenntnisbedingungen eines erkennenden Subjekts gestiftete Einheit. (Eine Mutante dieses gegenstandskonstitutiven Denkens findet sich gegenwärtig - bio-logistisch und entwicklungsgeschichtlich gewendet - im Konstruktivismus wieder.)
- Systemdenken geschieht in der Absicht, das systematisch geordnete Wissen einer Zeit eines Wissenschaftsbereichs, eines Lebenszusammenhangs weiterzugeben, zu lehren.

Systematik als *Regulatives Prinzip* der Wissenschaft(en)

Wenn man System oder Systematik (auch systematisch) im Sinne einer (möglicherweise noch hierarchischen) Ordnung von *als gegeben zu betrachtenden Sachverhalten oder Gegenständen* verstehen wollte, dann wäre eine Systematische Musikpädagogik in der Tat nicht mehr guten Gewissens zu entwickeln. Worin aber besteht die Alternative? Ein Denken und Forschen, dessen Charakter aggregathaft zu nennen und nur noch rhapsodisch zu vermitteln wäre, weil es Erkenntnisse nur noch sammeln, aber nicht mehr begründet ordnen kann? Wäre dann nicht bereits der Begriff *musikpädagogisch* nur noch eine sprachliche Klammer, die Disparates mühsam, aber letztlich doch vergeblich zusammenzuhalten trachtete? Vielleicht aber gibt es doch noch eine andere Sicht auf die gestellte Frage.

Bisher erschien die Aufgabe einer Systematik in der Weise, dass ein Wissen über Gegenstände zu bilden sei, welches einem vorgängigen Ordnungsgefüge einzuverleiben möglich sei. Die vorhergehenden Überlegungen haben aber deutlich zu machen versucht, dass dieses nicht das Ziel der Fundierung einer Systematischen Musikpädagogik sein kann. Nun finden sich aber in der Geschichte des wissenschaftstheoretischen Denkens Hinweise auf ein ordnendes Vorgehen, das einer solchen gegenstandsdeterminierten Systematisierung nicht verfällt. Nietzsche selbst, energischer Warner vor dem System-Gedanken, gibt im Zuge seiner Kritik einen weiterführenden Hinweis. Dieser bezieht sich auf die *Form* unseres Erkennens und Forschens:

„Es ist etwas Kindisches oder gar eine Art Betrügerei, wenn jetzt ein Denker ein Ganzes von Erkenntnis, ein System hinstellt; - wir sind zu gut gewitzigt, um nicht den tiefsten Zweifel an der *Möglichkeit* eines solchen Ganzen in uns zu tragen. Es ist genug, wenn wir über ein Ganzes von *Voraussetzungen der Methode* übereinkommen, - über „vorläufige Wahrheiten“, nach deren Leitfaden wir arbeiten wollen: So wie der Schiffsfahrer im Weltmeer eine gewisse Richtung festhält.“ (Nietzsche, GA, XIII, S. 72/73)

Ein ähnlicher, auf die *Form* des Denkens bezogener Hinweis wird allerdings schon früher gemacht. Im dritten Hauptstück der Transzendentalen Methodenlehre seiner Kritik der reinen Vernunft erörtert Kant das Verfahren der Vernunft, psychologisch gewendet: ihr Motiv, wenn es um Wissenschaft geht. „Unter der Regierung der Vernunft dürfen unsere Erkenntnisse überhaupt keine Rhapsodie sein, sondern sie müssen ein System ausmachen, in welchem sie allein die wesentlichen Zwecke derselben unterstützen und befördern können. Ich verstehe aber unter einem Systeme die Einheit der mannigfaltigen Erkenntnisse unter einer Idee. Diese ist der Vernunftbegriff von der Form eines Ganzen, sofern durch denselben der Umfang des Mannigfaltigen sowohl, als die Stelle der Teile untereinander, a priori bestimmt wird.“ (Kant 1787, B 861). Kant reserviert den Systembegriff ausschließlich als *regulatives Prinzip* des wissenschaftlichen Arbeitens und nicht als konstitutives Prinzip seiner Gegenständlichkeit. Es ist nicht die Gegenständlichkeit, welche einer Wissenschaft ihre systematisierende Ordnung gibt, sondern das Interesse der Vernunft, Vollständigkeit des Wissens, der Erkenntnis - obgleich dies in Wirklichkeit niemals erreichbar ist - zu gewinnen: „Der Grundsatz der Vernunft also ist eigentlich nur eine *Regel*, welche in der Reihe der Bedingungen gegebener Erscheinungen einen Regressus gebietet, dem es niemals erlaubt ist, bei einem Schlechthinunbedingten stehen zu bleiben. Er ist also kein Prinzipium der Möglichkeit der Erfahrung und der empirischen Erkenntnis der Gegenstände der Sinne, mithin kein Grundsatz des Verstandes; ... sondern ein Grundsatz der größtmöglichen Fortsetzung und Erweiterung der Erfahrung, nach welchem keine empirische Grenze für absolute Grenze gelten muß, also ein Prinzipium der Vernunft, welches als *Regel*, postuliert, was uns im Regres-

sus geschehen soll, und *nicht antizipiert*, was *im Objekte* vor allem Regressus an sich gegeben ist. Daher nenne ich es ein regulatives Prinzip der Vernunft ...“ (Kant 1787, B 537).

Musikpädagogik unter dem Anspruch des Regulativen Prinzips *System*

Musikpädagogik kann also nicht als ein allumfassendes System von Gegenständen, Sachverhalten und diese verwaltenden wissenschaftlichen (Teil)Disziplinen bestimmt werden, das sich einer im vorhinein gegebenen hierarchisch ordnenden Idee verdankt; sie wird hier dagegen gesehen als *Ensemble von auf verschiedenen Ebenen stattfindenden Diskursen* (man könnte auch sagen: Sprachspielen); dabei folgt sie dem zuvor genannten Regulativ, die Erkenntnisbemühungen niemals aufhören zu lassen; diese werden geleitet von der nie vollständig einlösbaren Vorstellung einer durch Nachdenken und Forschen erreichbaren durchgängigen Ordnung einer Vielheit und Mannigfaltigkeit von Erscheinungen. Dabei wird das Verhältnis *zwischen* den Diskursen nicht durch das Kriterium der Wahrheit bestimmt, sondern durch das der *Verträglichkeit* dauerhaft *geleitet*: Die einzelnen Diskurse eröffnen unterschiedliche Sichtweisen und ermöglichen unterschiedliche Systematisierungsleistungen; sie müssen gerade auch mögliche Konflikte zwischen ihnen aushalten und ausbalancieren. Damit nun gewinnt der Begriff des Systematischen (und auch des Systems) eine Flexibilität, die ihm zuvor nicht eigen war. Folglich gibt es auch nicht nur *das* System der Musikpädagogik, ja, es gibt nicht einmal nur *ein* System. Das Binnenverhältnis möglicher Diskurse ist durch deren Unterschiedlichkeit der Perspektiven variabel und labil. Folglich muss es - wie gesagt - ausbalanciert werden, soll das Ensemble der Diskurse von wissenschaftstheoretischer Relevanz sein. Zum Verständnis des Folgenden sei hinzugefügt, dass wir Theorien u. a. als immer überholbare und damit zeitlich begrenzt gültige Resultate von Diskursen verstehen. (Hier sei noch einmal an das Moment der Unsicherheit erinnert, welches für Nietzsche gerade auch Wissenschaft aushalten muss.) Diese Theorien umgreifen auch die Verhältnisse, welche die einzelnen Diskurse miteinander eingehen. Musikpädagogik ist kein Metadiskurs, der einzelnen Diskursen ihren Ort und ihre Funktion zuzuweisen vermöchte. Sie ist eher - wenn dieses Bild erlaubt ist - zu betrachten als ein im Fließen befindlicher Diskurs, der - sich verwandelnd und doch sich durchhaltend - an anderen Diskursen partizipiert, von ihnen beeinflusst wird wie auch diese wiederum zu beeinflussen vermag. In allen Prozessen des Wandels hält sich dieser Wissenschaftsdiskurs selbstgewiss als identischer insofern durch, als er bestimmt wird von der alles übergreifenden Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese gesteuert werden. Drei Schichten/Ebenen von Diskursen lassen sich unterscheiden:

Schicht 1	Schicht 2	Schicht 3
THEORIEN KONKRETER MUSIKBEZOGENER LERN-PRAXEN	ÜBERGREIFENDE THEORIEN GESELLSCHAFTLICHEN HANDELNS	THEORIEN GESELLSCHAFTLICHER GESAMTPRAXIS
<ul style="list-style-type: none"> • Theorien institutionalisierten Musikkernens (u.a. Musikdidaktik als Theorie der Organisation und Steuerung von Prozessen des musikbezogenen Lernens in der Schule) • Theorien nicht-institutionalisierten Musikkernens (z.B. Theorien des Musikkernens/ Musikgebrauchs von Jugendlichen in ihren Peergroups) 	<ul style="list-style-type: none"> • Theorien über Erziehung und Bildung • Theorien über Wahrnehmung, Herstellung und Nutzung musikalischer Prozesse und Produkte 	z.B. <ul style="list-style-type: none"> • Gesellschaft als Autopoietisches System • Gesellschaft als Kommunikationsgemeinschaft

Schichten von Theoriediskursen, in denen der musikpädagogische Diskurs sich bewegt.

Diese Unterscheidung von Theorieschichten hat heuristischen Wert. Sie dient dazu, ein komplexes Gefüge durchsichtig zu machen. Die Schichten stehen als nicht für eine hierarchische Ordnung. Die Tabelle ist so zu lesen, dass in Theorien konkreter musikbezogener Lern-, Erziehungs- und Bildungspraxen (Schicht 1) immer auch die anderen beiden Schichten durchscheinen; und umgekehrt: Das Allgemeinere, das Umfassendere artikuliert sich immer in der nächst konkreteren Schicht durch das Besondere.

In der *ersten* Schicht erscheinen Theorien über institutionalisiertes und nicht-institutionalisiertes musikbezogenes Lernen. Diese Unterscheidung zu treffen, ist deshalb notwendig, weil die Institutionalisierung von Lernvorgängen weitreichende Folgen für die *Form* des Lernens hat. In diesen Bereich fällt der Musikunterricht an den Allgemeinbildenden Schulen, an den Musikschulen, an den Musikhochschulen

und Universitäten, kurz an allen Orten, die nicht dem privaten Musiklernen vorbehalten sind.

Dem nicht-institutionalisierten Musiklernen werden alle Formen des privaten Musikunterrichts und Musiklernens zugerechnet; auch gehört hierhin das implizite musikbezogene Lernen, das in der Familie, in Jugendgruppen, in Peergroups usw. stattfindet.

Musikalisches Lernen, ob institutionalisiert oder nicht, wird immer angeregt, um musikbezogene Erfahrungen gewinnen zu lassen; denn Erfahrungen steuern unser zukünftiges Handeln. Lernen aber ist der Weg, über den Erfahrungen gewonnen werden. Theorien über Form und Erwerb von musikbezogenen Erfahrungen bilden folglich den Hintergrund von Theorien musikalischen Lernens.

Nun ist das Verhältnis von Theorien der Bildung musikbezogener Erfahrung, die in Theorien institutionellen und nicht-institutionellen Musiklernens eingreifen, nicht in der Weise zu denken, als ob hier ein lineares Abhängigkeitsverhältnis bestünde. Theorien des Lernens spielen umgekehrt in Theorien der Bildung musikbezogener Erfahrung hinein. Man kann sich das leicht dadurch verdeutlichen, wenn man bedenkt, daß durch die Form des Lernens die Form der zu gewinnenden musikbezogenen Erfahrung mitbestimmt wird: Es ist eben ein Unterschied, ob z.B. durch Musiklernen in der Schule musikbezogene Erfahrung aufgebaut wird, oder ob dieses in der Peergroup erfolgt oder im privaten Instrumentalunterricht; die Erfahrungen werden unterschiedlich sein. Diesem Umstand muss auf der Theorieebene Rechnung getragen werden.

Von dieser soeben angesprochenen ersten Schicht von Theoriebildung sind jene Theorien zu unterscheiden, die Einzelpraxen übergreifen. Man könnte sie als *Theorien mittlerer Allgemeinheit* bezeichnen. Für den hier behandelten Sachverhalt sind dieses Theorien über Bildung und Erziehung sowie Theorien der Wahrnehmung und Aneignung, der Erstellung und Verwendung von musikalischen Prozessen und Produkten. Das heißt, hier stehen nicht einzelne musikbezogene Lernpraxen zur theoretischen Durchdringung an. Es handelt sich im Vergleich zur vorher angesprochenen Schicht um eine allgemeinere. Sie liegt gewissermaßen „hinter“ der Schicht von Theoriediskursen, die konkrete musikbezogene Lernpraxen thematisieren. Es ist unmittelbar einsichtig, dass Theorien, die sich hiermit befassen, notwendigerweise Einfluss auf Theorien institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Musiklernens nehmen: Vorstellungen über Formen allgemeiner und privater Erziehung, der jeweils unterlegte Bildungsbegriff, Geschichte des Erziehungs- und Bildungsdenkens usw. haben ohne Zweifel Auswirkungen auf Theorien der ersten Schicht.

Ähnliches gilt für Theoriediskurse der Wahrnehmung und Aneignung sowie der Erstellung und Verwendung von musikalischen Prozessen und Produkten; diese sind nicht genuin pädagogisch dimensioniert. Das heißt, ihre Gegenständlichkeit konstitu-

iert sich nicht aus einem pädagogischen bzw. erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisinteresse. Auch hier wird unmittelbar deren Einwirkung auf die erste Theorieschicht einsichtig: Alle Theorien über musikbezogene Lernprozesse sind nicht nur an allgemein-psychologische Lerntheorien, sondern auch an Vorstellungen über das, was Musik sei, also an einen Musik-Begriff gebunden. Die Thematisierung von gesellschaftlich relevanten Musikbegriffen aber geschieht weitgehend auf der Ebene 2. Am Beispiel des Musikbegriffs kann jedoch auch die Rückwirkung von Theoriediskursen der Schicht 1 auf die Schicht 2 sichtbar gemacht werden. Es ist kein Geheimnis, dass die Diskussion über Begriff und Funktion der Populären Musik in der Musikpädagogik nicht weg zu diskutierende Folgen in der Musikwissenschaft gehabt hat; ähnliches gilt für eine sozial- und kulturwissenschaftliche Umorientierung der Musikwissenschaft, wie sie bei einigen Vertretern dieser Disziplin inzwischen zu beobachten ist. Diese wurde und wird, so kann man ein wenig überspitzt sagen, durch Theoriediskurse auf der Ebene 1 *erzwungen*.

Beide bisher behandelten Schichten von Theoriediskursen sind zu sehen vor dem Hintergrund einer alle Formen von Theoriebildung durchdringenden sehr allgemeinen Schicht theoretischer Bemühungen (Schicht 3). Hier finden sich die Theoriediskurse über eine gesellschaftliche Gesamtpraxis, die - zwar vermittelt - doch durchgängig in Theorien der beiden zuvor genannten Schichten hineinreichen. Diese Schicht wird von jenen Theoriediskursen gebildet, die sich u. a. um Positionierungen und Funktionsbestimmungen ästhetischer Praxis in einer Gesellschaft überhaupt, um Bedeutungskklärungen von Bildung und Funktionszuweisungen an Bildungssysteme innerhalb einer Gesamtgesellschaft mühen. Auch wenn sie die Ebene 1 nicht unmittelbar bestimmen, so werden deren Diskurse doch implizit von den Auswirkungen der Diskurse in der Schicht 3 erreicht. Des Weiteren gilt z.B. umgekehrt auch, daß die Theoriediskurse in der Ebene 2 zweifellos nicht ohne Bedeutung für die Theorien in der 3. Ebene sind. Die Schicht 3 reflektiert in allgemeiner Form die in der Ebene 2 stattfindenden Diskurse und nimmt sie transformierend in ihre eigenen Theoriediskurse auf, wie sich in der Vergangenheit z.B. an bildungs- und kulturpolitischen Diskursen gezeigt hat.

Zusammenfassung

Demjenigen, der den bisherigen Gedankengang verfolgt hat, wird einleuchten, dass von einer Systematischen Musikpädagogik im Sinne einer Disziplin, die in sich wieder verschiedene, wohl abgegrenzte (Unter)Disziplinen vereinigt, nicht die Rede sein kann. Die Aufgabe einer solchen material gedachten System-Vorstellung berührt aber nicht jene Vorstellung des *Systematischen*, die als regulatives Prinzip musikpädagogisches Nachdenken und Forschen leitet, sofern sie den Anspruch auf eine

möglichst weitgehende Ordnung ihres Sachstandes erhebt. (Dabei muss man sich bewusst halten, dass die Gegenständlichkeit, worauf sich ein System bezieht, durch die Form des Systems zumindest wesentlich mit-konstituiert, wenn nicht gar überhaupt erst konstituiert wird.)

Die zuvor vollzogene heuristische dreifache Schichtung von Theoriediskursen, die sich auf musikbezogene Lernprozesse unmittelbar oder mittelbar beziehen, hatte die Funktion, den Rahmen zu bestimmen, in dem sich musikpädagogische Reflexion und Forschung unter dem Regulativ des Systematischen „in der Methode“ begründet bewegen kann. Sie hat außerdem den Vorteil, von verschiedenen Ausgangspunkten her und mit unterschiedlichem Allgemeinheitsgrad, ob von Schicht 1, 2 oder 3, anzusetzen zu können. Dass sich von ihnen aus dann ganz unterschiedliche Systematisierungen entwickeln lassen, dürfte unmittelbar einsichtig sein. Ein Vorschlag in diese Richtung wird an anderer Stelle vorgelegt werden.

Literatur

- Abel-Struth, Sigrid (1985) Grundriß der Musikpädagogik. Mainz: Schott
- Adler, Guido (1885): Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft. In: Vierteljahresschrift für Musikwissenschaft 1, S. 5-20
- Adorno, Theodor W. (1974): Philosophische Terminologie, Bd. 2, Frankfurt/M.
- Descartes, R. (1701): *Regulae ad Directionem Ingenii* (dt. Regeln zur Leitung des Geistes, herausgegeben und übersetzt von A. Buchenau. Hamburg: Meiner (1959)
- Descartes, R. (1701/1959): *Inquisitio Veritatis per Lumen Naturale*. (dt. Erforschung der Wahrheit durch das natürliche Licht, herausgegeben und übersetzt von A. Buchenau. Hamburg: Meiner
- Dahlhaus, Carl (1982): Musikwissenschaft und Systematische Musikwissenschaft. In: Dahlhaus, Carl / de la Motte-Haber, Helga (1982): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion. S. 25-48
- de la Motte-Haber, Helga (1982): Umfang, Methode und Ziel der Systematischen Musikwissenschaft. In: Dahlhaus, Carl / de la Motte-Haber, Helga (1982): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion. S. 1-24
- Frühwald, Wolfgang u.a. (1991): Geisteswissenschaften heute. Eine Denkschrift. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Ettl, Helga (1969): Lehrplanforschung für das Unterrichtsfach Musik- Grundlegende Systematik und Entwurf zu einem Forschungsprojekt. In: Forschung in der Musikerziehung 1969/2, S. 51-59
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1830/1970): Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften, Erster Teil. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1821/1970): Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse. Frankfurt/M. 1970: Suhrkamp
- Kant, Immanuel (1781/1787): Kritik der reinen Vernunft

- Kant, Immanuel (1783): Prolegomena zu einer jeden künftigen Metaphysik die als Wissenschaft wird auftreten können. Riga: Johann Friedrich Hartknoch
- Lyotard, Jean-Francois (1979): La condition postmoderne. (deutsch in: Theatro machinarum, 3/4, Wien 1982; hier zitiert nach: Jean-Francois Lyotard (1993): Das postmoderne Wissen. Wien: Passagen-Verlag. Insbesondere Kapitel 9: Die Erzählungen von der Legitimierung des Wissens.
- Nietzsche, Friedrich (1894-1926): Werke Gesamtausgabe (Großoktavausgabe = GA). Leipzig: C.G. Naumann / Kröner
- Platon: Phaidon. In der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher
- Platon: Timaios. In der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher
- Prange, Klaus (2001): Fehlanzeige: Pädagogische Systematik. In: Zeitschrift für Pädagogik 3/2001, S. 375-387
- Quintilianus, Aristides (1937): Von der Musik; dt. herausgegeben u. übersetzt von R. Schäfke, Berlin
- Wagner, Rudolf (1952) : Boethius, Anicius Manlius Severinus. In: MGG, Bd. 2, S. 49-57

Prof. Dr. Hermann J. Kaiser
 Sülldorfer Kirchenweg 118 A
 22589 Hamburg
 Email: kaiser.hermann@erzwiss.uni-hamburg.de